

Estratégias de compreensão e interpretação textual: um relato de experiência de leitura de textos de divulgação científica em uma turma do ciclo de alfabetização

Strategies for textual understanding and interpretation: an experience report of reading texts of scientific dissemination in a class in the literacy cycle

Estrategias para la comprensión e interpretación de textos: un relato de experiencia de lectura de textos de difusión científica en una clase del ciclo de alfabetización

Simone Regina Pinto Pereira¹

Daniela Freitas Brito Montuani²

Resumo: Este artigo apresenta o relato de experiência de uma sequência didática realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte/MG. A sequência foi realizada com o objetivo de desenvolver diferentes habilidades e estratégias da leitura, a partir da exploração de um texto de divulgação científica com crianças que estavam no processo de alfabetização. O estudo traz como referências autores como Solé (1998), Kleiman (2014), e Soares (2020). Por meio deste trabalho, foi possível perceber que o planejamento intencional de atividades antes, durante e após leitura e a exploração de diversos gêneros textuais foi fundamental para o interesse, engajamento e consolidação da compreensão leitora dos estudantes.

Palavras-chave: Estratégias de leitura; compreensão e interpretação textual na alfabetização; práticas de letramento.

Abstract: This article presents an experience report of a teaching sequence carried out in a 3rd year elementary school class at a municipal school in Belo Horizonte/MG. The sequence was carried out with the aim of developing different reading skills and strategies, based on the exploration of a scientific popularization text with children who were in the literacy process. The study references authors such as Solé (1998), Kleiman (2014), and Soares (2020). Through this work, it was possible to realize that the intentional planning of activities before, during and after reading and the exploration of different textual genres was fundamental for students' interest, engagement and consolidation of reading comprehension.

Keywords: Reading strategies; comprehension and textual interpretation in literacy; literacy practices.

Resumen: Este artículo presenta un relato de experiencia de una secuencia de enseñanza realizada en una clase de 3º año de educación básica en una escuela municipal de Belo Horizonte/MG. La secuencia se realizó con el objetivo de desarrollar diferentes habilidades y estrategias lectoras, a partir de la exploración de un texto de divulgación científica con niños que se encontraban en el proceso de alfabetización. El estudio hace referencia a autores como Solé (1998), Kleiman (2014) y Soares (2020). A través de este trabajo, fue posible darse cuenta de que la planificación intencional de actividades antes, durante y después de la lectura y la exploración de diferentes géneros textuales fue fundamental para el interés, el compromiso y la consolidación de la comprensión lectora de los estudiantes.

Palabras clave: Estrategias de lectura; comprensión e interpretación textual en lectoescritura; prácticas de alfabetización.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais – (Promestre/FaE)

² Universidade Federal de Minas Gerais - (Promestre/FaE)

Introdução

Muito tem se discutido na atualidade sobre o que significa um aluno estar alfabetizado. Em políticas recentes do governo federal, como a Pesquisa Alfabetiza Brasil - INEP (2023) realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, que serviu de referência para a criação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado pelo Ministério da Educação/MEC em junho de 2023³, definiu-se o que seria considerado uma criança alfabetizada no final do 2º ano do ensino fundamental, para nortear políticas que possam garantir esse direito de ler e escrever para todas as crianças. Nessa política indicou-se que as crianças consideradas alfabetizadas não são aquelas que apenas aprenderam o sistema de escrita alfabética, ou seja, consolidaram a aprendizagem de um sistema de representação dos segmentos da fala (fonemas) em registros escritos (grafema), mas aquelas que

Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo (INEP, 2023).

Percebe-se, então, que as concepções que têm norteadado o trabalho com alfabetização no país indicam um pressuposto que deve ser considerado nas práticas docentes, ou seja, não basta saber ler e escrever, pois a língua existe para interagir, e as crianças devem também aprender as funções sociais da língua escrita, o que é chamado de letramento. Assim, a concepção de ensino de leitura e escrita deste trabalho ancora-se em Soares (2009, 2020) ao afirmar que a criança deve ser alfabetizada em contextos de letramento. Ressalta-se que cada uma dessas aprendizagens tem suas especificidades teóricas e metodológicas, mas devem ocorrer simultaneamente nas práticas educativas.

Desse modo, considerando a relevância das duas aprendizagens, neste artigo o foco será as estratégias de leitura para compreensão e interpretação textual que devem ser desenvolvidas desde o início do processo de alfabetização e letramento. De acordo com Cafiero (2010), ler é uma ação mais ampla que a decodificação, é atribuir sentidos, é compreender o texto e ser capaz de refletir, criticar e usá-lo no cotidiano. Ao compreender, o leitor estabelece relação entre o texto e seu conhecimento de mundo, e nesse sentido, Soares (2009, p. 40) expressa que o sujeito

³ Detalhes sobre a política podem ser encontrados em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada> Acesso em: jun. 2023.

letrado não é somente “aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.

Para Soares (2020), compreender um texto envolve o entendimento do que está escrito, do significado das palavras, a identificação das ideias e fatos, e interpretar é mais amplo, uma vez que requer estabelecer as relações entre os fatos e ideias apresentados no texto. Entender essa diferenciação “orienta a leitura mediada pela/o professora/o, que precisa discriminar os fatos e ideias que as crianças precisam *compreender* para se tornarem capazes de *interpretar*” (SOARES, 2020, p. 242).

O texto é o eixo de articulação entre os processos de alfabetização e letramento, e um leitor competente deve ser capaz de ler e compreender o que leu. A compreensão leitora é um processo muito importante para ampliação das habilidades de alfabetização e letramento, e para alcançá-la é necessário o aprendizado da leitura e o desenvolvimento de habilidades de linguagem, que envolvem a ampliação do vocabulário e das diversas funções comunicativas. Soares (2020, p. 237) indica que “sobretudo no ciclo de alfabetização e letramento, é fundamental o desenvolvimento do vocabulário das crianças, que estão em uma etapa de constituição e ampliação de seu repertório léxico”.

Cada texto apresenta um modo específico de leitura, oferecendo diferentes possibilidades de transmissão de informação e pode ser lido de acordo com os objetivos para essa leitura. Solé (1998, p. 22) pontua que “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”. Apesar de o texto ter em si um sentido pensado pelo autor, o leitor constrói seu próprio significado a partir dos seus conhecimentos prévios e objetivos para essa leitura. É importante também pensar que as diferentes estruturas do texto apresentam diferentes organizações de informações sendo importante ter o conhecimento dessas estruturas de modo que a compreensão ocorra de forma adequada.

Solé (1998) aponta alguns objetivos de leitura que devem ser construídos com as crianças. Conhecer esses objetivos auxilia o docente em seu planejamento e na intenção de ensino para a sua turma, são eles: ler para obter alguma informação precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter mais geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; ler por prazer, e ler para comunicar um texto a um auditório. Além de o docente ter esse conhecimento, é necessário que ele os explicita para as crianças, favorecendo assim as expectativas de leitura dos mesmos.

Em vista disso, a escola tem o desafio de conduzir os alunos nesse processo de leitura de forma que aprendam diferentes habilidades e se tornem proficientes. O domínio da leitura possibilita maior compreensão dos contextos, maior autonomia nas sociedades letradas e independência para obter informações e “cabe à escola planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de textos tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas” (SOARES, 2020, p. 205).

Estratégias de leitura para compreensão e interpretação de texto

Compreendemos as estratégias de leitura como recursos que o leitor usa para compreender um texto. Diferentes gêneros textuais requerem diferentes estratégias, assim como delinear o objetivo da leitura também ajuda a definir as estratégias que o leitor deverá usar, de acordo com Coscarelli (2006); sendo assim, acredita-se que ter boas estratégias de leitura auxilia o estudante a se tornar um leitor competente. Kleiman (2014) caracteriza a compreensão leitora como:

a faculdade – no sentido de atividade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos [...]. No processo de compreensão leitora estão envolvidos um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa na interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte o que e como se compreende [...]. Além de texto e leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante na compreensão é a atividade de leitura desenvolvida num local e tempos específicos, com objetivos e propósitos determinados (KLEIMAN, 2014, p. 61)

Planejar a leitura com as crianças é relevante para que aprendam a construir estratégias, e no planejamento dessas atividades de ensino alguns elementos precisam ser considerados, entre eles: os objetivos da leitura, os conhecimentos prévios do leitor, o texto que está sendo lido e o monitoramento da compreensão, conforme Cafiero, Montuani e Bethônico (2018).

Solé (1998) apresenta a organização de estratégias que podem ser estruturadas a partir de algumas situações: *antes*, *durante* e *após* a leitura. Essa organização em estratégias é uma forma didática de estabelecer algumas habilidades que se concentram e podem ser exploradas em determinado momento do ensino e que terão um potencial para o desenvolvimento da etapa seguinte.

Segundo Solé (1998), alguns objetivos devem ser considerados antes de começar a leitura propriamente dita, são eles: fixar objetivos e conhecimentos prévios, fazer previsões e levantar hipóteses, e fazer perguntas ao texto. Esse é um bom momento para desenvolver essas estratégias e habilidades com as crianças. Cafiero (2014) também menciona que a exploração das saliências textuais pode contribuir para o aprendizado de estratégias adequadas de leitura. Observar esses elementos antes da leitura deve ser uma das atividades a serem realizadas. A autora diz que:

Os textos são, em geral, marcados por elementos que se destacam, que se sobressaem como os títulos, subtítulos, aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra, espaços em branco, notas de rodapé, quadros, tabelas. Esses elementos possibilitam melhor legibilidade e são colocados intencionalmente por quem escreve. O bom leitor utiliza essas informações numa leitura de inspeção [...]. Essa ação ajuda o leitor a criar expectativas sobre o assunto, antecipar ideias, identificar conceitos importantes, permitindo, ainda, que suas hipóteses interpretativas o levem a uma leitura mais fluente (CAFIERO, 2014, p. 295-296).

Já durante a leitura é fundamental que o leitor articule informações de seus conhecimentos com as informações do texto. Nesse processo, ocorre a verificação das previsões que realizou antes da leitura, obtendo ou não confirmação, além das muitas habilidades mobilizadas na leitura. Cafiero, Montuani e Bethônico (2018) organizam essas habilidades em três grupos: (1) habilidades relativas ao processamento de informações pelo leitor; (2) habilidades relativas à percepção das relações marcadas no texto e (3) habilidades relativas à compreensão global e ao caráter interacional da leitura.

As habilidades relativas ao processamento das informações pelo leitor englobam as habilidades de localizar as informações explícitas e inferir uma informação. Uma se refere ao processamento de informação evidenciada no texto e a outra não se encontra diretamente no texto, mas pode ser identificada pelo leitor através de seus conhecimentos prévios.

No processo de compreensão, os recursos que o autor utiliza devem ser considerados e observados. Essas habilidades se relacionam com a capacidade de observar a coesão nominal e sequencial e é o que denominamos de habilidades relativas à percepção das relações marcadas no texto. E as habilidades relativas à compreensão global e ao caráter interacional da leitura nos remetem à identificação das intenções do autor, de maneira que haja articulação entre as partes para a finalidade maior que é a compreensão global do texto.

Por fim, na etapa após a leitura o aluno deve ter condições de verificar o que leu, rever sua leitura e avaliar se alcançou os objetivos propostos no início das atividades. Ao propor

estratégias de ensino, o professor possibilita que o aluno aprenda a utilizar essas estratégias em suas leituras e acredita-se que de maneira mediada; isso deve ser feito desde o início do trabalho com a leitura na escola até os alunos terem condições de realizarem suas leituras de modo mais independente.

O trabalho com os gêneros textuais: a escolha pelo texto de divulgação científica

Os gêneros textuais são a materialização dos textos que circulam em nossa vida diária (MARCUSCHI, 2002). O professor deve selecionar textos com níveis de complexidade adequados à sua turma, considerando o tamanho do texto, a estrutura, o vocabulário, as ilustrações, os conhecimentos prévios e a intertextualidade. Ser adequado não significa que devam ser apenas os textos que os estudantes consigam ler facilmente, é desejável que os textos tragam desafios e oportunidades de as crianças desenvolverem suas habilidades, desde que estejam dentro das suas possibilidades. Segundo Soares (2020, p. 222), “não há gêneros em que os textos são mais complexos ou menos complexos, qualquer gênero pode se materializar em textos com diferentes níveis de complexidade”.

Dentro desse universo de gêneros textuais, acredita-se que a leitura de textos de divulgação científica, objeto deste relato de experiência, pode ser uma boa possibilidade para aproximar as crianças de temáticas atualizadas do universo das ciências, além de mobilizar capacidades de leitura como identificação da temática principal e procedimentos explicativos que dão confiabilidade ao assunto tratado. Além disso, por se constituir na interface entre os discursos científico e jornalístico, pode auxiliar a compreender o mundo em que vivemos e ainda ampliar o repertório de palavras, porque muitas vezes possuem um conjunto de vocábulos que podem ser desconhecidos pelas crianças.

Leibruder (2000) delimita algumas características dos textos de divulgação científica que precisam ser reconhecidas pelo professor para que ele tenha condições de explorar em suas aulas, são elas:

- objetividade e suposta neutralidade próprias das práticas científicas e ao mesmo tempo um registro mais coloquial, que em certa medida revela uma subjetividade;
- caráter metalinguístico, ou seja, capacidade do texto de se autoexplicar;
- explicações, comparações, metáforas, nomeações, escolha lexical e recursos visuais como estratégias discursivas para aproximar o leitor da temática;
- voz do cientista (citações) para legitimar o conteúdo exposto.

Ainda em se tratando das características do gênero cujos destinatários sejam crianças, destaca-se algumas características mais didatizantes e de aproximação com o leitor com a utilização de recursos como:

- ênfase na narração em vez da argumentação;
- utilização da interpelação direta ao leitor, com perguntas diretas que mobilizam a entrada e continuidade na temática abordada;
- uso de analogias ou de elementos de equivalências no conhecimento prévio das crianças, em suas vivências diárias.

A revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), do Instituto Ciência Hoje é a pioneira em publicações sobre ciências especialmente para o público infantil, e é sobre a leitura de um artigo de divulgação científica desta revista em uma turma em processo de alfabetização que trataremos no relato da sequência didática a seguir.

A experiência

A experiência relatada neste artigo foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte/MG no ano de 2021, a partir de uma sequência indicada no livro *Leitura na Alfabetização*, publicado por Cafiero; Montuani e Bethônico (2018). Foram desenvolvidas várias atividades para explorar diferentes habilidades a partir da leitura do texto “(Des)encontrando Dory”⁴, de autoria de Ivan Sazima e Roberta Bonaldo, do Museu de Zoologia da UNICAMP e do Instituto de Biociências da USP publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças-CHC*. Destaca-se que todas as atividades da sequência foram desenvolvidas durante algumas aulas de língua portuguesa e ciências durante cerca de 2 meses⁵. Vale ressaltar também que essa experiência ocorreu no processo de retorno às aulas presenciais em 2021, após o período mais crítico da pandemia do COVID-19 que assolou o mundo nos anos anteriores e que essa turma de 3º ano ainda se encontrava em processo de alfabetização, com realidades de aprendizagem muito diversas.

O planejamento e as propostas de ensino foram intencionais e adequadas à turma em uma sequência e progressão de desenvolvimento de habilidades. No retorno às aulas em um período tão crítico para as crianças em fase de alfabetização, era muito importante que atividades significativas fossem desenvolvidas de forma a engajá-las no desenvolvimento da

⁴ Disponível em: <https://chc.org.br/desencontrando-dory/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁵ Como foram desenvolvidas várias atividades, estas serão relatadas de modo linear, sem indicação dos dias/meses, visando uma descrição mais fluida das ações.

leitura e escrita. Houve articulação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e Ciências com exploração de vocabulário, leitura e interpretação textual, habitat, modo de vida de algumas espécies de peixes e reflexão sobre animais que podem ou não ser de estimação.

Também foram delineados alguns objetivos para a sequência didática que promoveram maior integração e compreensão do trabalho a ser desenvolvido. São eles: desenvolver diferentes habilidades de leitura por meio de um texto de divulgação científica, refletir sobre os usos dos gêneros, função e linguagem pertinente a ele e comparar informações. Reforça-se que o planejamento da sequência didática considerou o planejamento sistemático orientado por Solé (1998) a partir da organização de estratégias de ensino para antes, durante e após a leitura, considerando o perfil dos estudantes da turma, o potencial de desenvolvimento dos mesmos e compreendendo que no processo de leitura há conexões entre todas as etapas descritas.

Etapas da sequência didática

Atividades desenvolvidas *antes da leitura*

Para a preparação antes da leitura, alguns objetivos foram considerados, entre eles: fixar objetivos e conhecimentos prévios, fazer previsões e levantar hipóteses, fazer perguntas ao texto. No primeiro momento da sequência didática foi feita uma conversa inicial com os alunos informando que eles leriam um texto de divulgação científica da revista *CHC*. Perguntou-se o que eles achavam que seria um texto de divulgação científica, com o objetivo de mobilizar conhecimentos prévios e fazer previsões. Nessa conversa surgiram hipóteses, entre elas a relação com a palavra cientista. Cafiero, Montuani e Bethônico (2018, p. 55) afirmam que:

A finalidade de um texto tem a ver com o para que ele foi escrito – então é preciso ensinar desde muito cedo ao leitor a se fazer essa pergunta. Para identificar a finalidade de um texto ou seu propósito comunicativo, é importante verificar onde foi publicado, quem o escreveu, em que momento.

Após esse momento as crianças foram até a biblioteca da escola e conheceram várias revistas que são suporte para textos de divulgação científica, como *Superinteressante*, *Revista Educar* e a *CHC*. Após esse primeiro contato, foram disponibilizadas várias edições impressas da *CHC* e individualmente as crianças exploraram as seções, os autores, a capa, as imagens, título, matéria principal, sumário, entre outros, com a mediação da professora. Por se tratar de uma turma de 3º ano, que ainda se encontrava em processo de alfabetização e em diferentes

níveis de aprendizagem da leitura e escrita, alguns se arriscaram na leitura dos títulos e outros na leitura das matérias que mais lhes chamaram atenção, selecionando os textos através da leitura do sumário. Foi um momento de muito engajamento de todas as crianças, mesmo daquelas que ainda não conseguiam ler autonomamente.

Figura 1: Contato com o suporte de texto



Fonte: Arquivo da autora.

Em uma outra etapa, as crianças tiveram acesso ao site da revista, utilizando um computador que há na própria sala de aula. Elas exploraram individualmente todos os elementos da revista digital e realizaram pesquisas por assunto. Essa ação influenciou nas expectativas sobre o texto e construção dos objetivos de leitura.

Figura 2: Buscas na revista online



Fonte: Arquivo da autora.

As próximas atividades desenvolvidas dizem respeito ao trabalho específico com a leitura do texto “(Des)encontrando Dory”, que faz alusão aos filmes Procurando Dory e Procurando Nemo, produzidos pela *Pixar Animation Studios* e lançado pela *Disney*.

Inicialmente, foi apresentado o título do texto (que foi escrito em uma ficha) e realizadas perguntas para as crianças com a intenção de levantar hipóteses e fazer previsões do assunto do texto, do gênero e do suporte, a partir desse título. Segundo Cafiero (2014, p. 295), “essa ação ajuda o leitor a criar expectativas sobre o assunto, antecipar ideias, identificar conceitos importantes, permitindo ainda que suas hipóteses interpretativas o levem a uma leitura mais fluente”. As perguntas foram: Quem é Dory? Onde ouviram falar esse nome? E a expressão “(Des)encontrando Dory”? O que quer dizer? Muitas associações foram sendo feitas, entre elas, a relação com o filme do Nemo e tentativas para compreender a expressão “(Des)encontrando Dory”. Para explorar o título, as crianças foram incentivadas a pensar em outras palavras com o prefixo ‘des’ para inferirem o sentido atribuído ao título, e também a relacionar os significados dos termos *Encontrando* e *Desencontrando*, ampliando o repertório léxico delas. Um trecho dessa interação pode ser observado a seguir:

Professora: (Des)encontrando Dory. O que vocês acham que vai falar essa matéria?

Crianças: Da Dory.

Professora: Quem é Dory?

Crianças: Um peixe azul do filme.

Professora: Onde Dory vive?

Crianças: No mar.

Professora: Se eu tirar o DES o que fica?

Crianças: Encontrando Dory.

Professora: E o que significa? O que vocês entendem?

Crianças: Que ela sumiu e alguém encontrou.

Professora: E o que significa (Des)encontrando?

Crianças: Que tinha encontrado a Dory e perdeu novamente. Ela perdeu dos pais dela.

Professora: Alguém já viu o prefixo DES?

Crianças: Sim.

Professora: Em qual palavra?

Crianças: Desfazer.

Professora: E o que significa?

Crianças: Desfazer o que eu fiz.

Professora: Já viram em mais alguma palavra?

Crianças: Desorganizado, desobediente, desculpa.

Professora: O que acontece com a palavra quando tem prefixo “des”?

Crianças: Ela fica ao contrário.

Professora: Então o que vocês acham que o texto vai falar?

Crianças: Vai falar sobre o filme e vão tentar achar a Dory.

Esse trecho demonstra a importância do papel do professor como mediador oferecendo oportunidades para que as crianças desenvolvam suas estratégias de leitura, conforme discute Solé (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente

dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

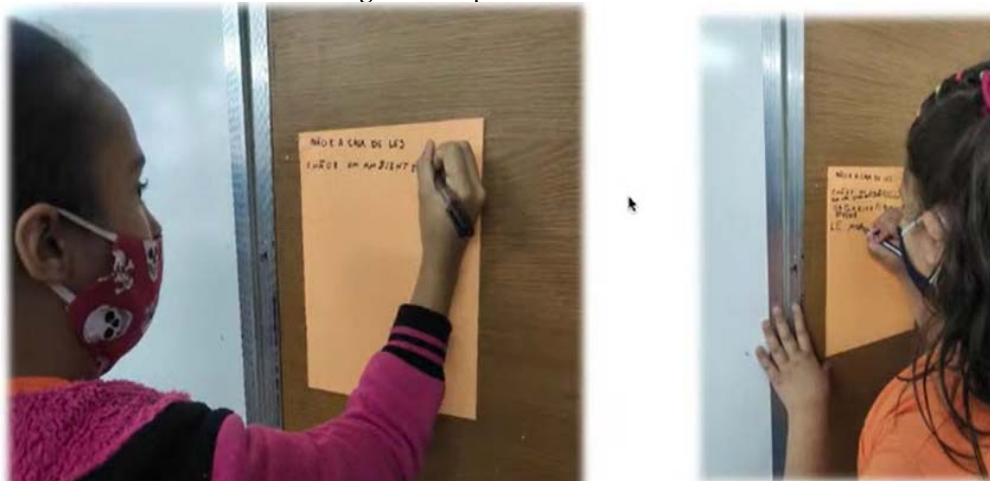
Figura 3: Diálogo a partir do título da matéria



Fonte: Arquivo da autora.

Em um dos diálogos com a turma, identificou-se uma quantidade significativa de alunos que ainda não haviam assistido os filmes e a partir dessa informação, outros gêneros foram explorados, como o cartaz de divulgação dos filmes e a sinopse dos mesmos. Os cartazes foram reproduzidos e expostos no quadro da sala de aula e foram exploradas as suas funções, características, local de divulgação desse tipo de gênero. Em seguida, foi lida a sinopse e as crianças realizaram associações entre os seus conhecimentos prévios e o conteúdo tratado no texto. Trechos dos filmes também foram projetados e em seguida foi feita uma roda de conversa com perguntas intencionais para favorecer a reflexão e elaboração de hipóteses sobre o conteúdo do texto que seria lido. As crianças puderam expressar seus pensamentos, a maioria sabia que os peixes dos filmes existem na vida real e alguns ainda relataram que possuíam peixes em casa.

Dando continuidade à exploração do título do texto, retomou-se com a turma o título da matéria e o lide, ou seja, a frase instigante e reflexiva que está logo abaixo desse título “*Saiba por que não é uma boa ideia ter um peixe como ela no aquário*”. Os estudantes foram provocados a elaborar suas hipóteses sobre o entendimento desta frase e a registrá-las. Eles fizeram afirmativas como: *Não é a casa deles. Aquário é pequeno para viver. Não é um ambiente seguro*. Essas escritas ficaram fixadas no mural da sala de forma que eles pudessem retomar e comprovar após a leitura do texto a assertividade ou não das suas hipóteses.

Figura 4: Hipóteses dos alunos

Fonte: Arquivo da autora.

Após a exploração do título, dos conhecimentos prévios das crianças e do estabelecimento de hipóteses sobre o que iriam ler, partiu-se para a exploração do texto. Aproveitou-se esse momento para mostrar aos estudantes como poderiam buscar o texto no site da revista. No computador da sala de aula uma criança foi convidada a digitar o título e realizou a busca enquanto o restante da turma acompanhava e observava as instruções. Após a localização do texto, este foi impresso e disponibilizado individualmente para todos da turma.

Atividades desenvolvidas durante a leitura

Durante a leitura foram trabalhadas habilidades relativas ao processamento de informações, como localizar informações explícitas e inferir uma informação. Perguntas foram planejadas de forma que as crianças localizassem essas informações e chegassem à inferência. A leitura do texto “*(Des)encontrando Dory*” foi realizada em voz alta pela professora, estando os alunos com o apoio do texto e após a leitura realizamos um momento de conversa. Segue abaixo uma parte desse diálogo:

Professora: Qual o assunto da matéria?

Crianças: Fala sobre a vida da Dory e Nemo. Que a Dory não pode reproduzir em aquário e não gosta de viver em aquário.

Professora: Vocês sabiam disso?

Crianças: Não. Achei legal saber disso. Gostei dessa matéria. Se a Dory para de reproduzir é extinção, né professora? Igual aquela matéria que você leu do pato.

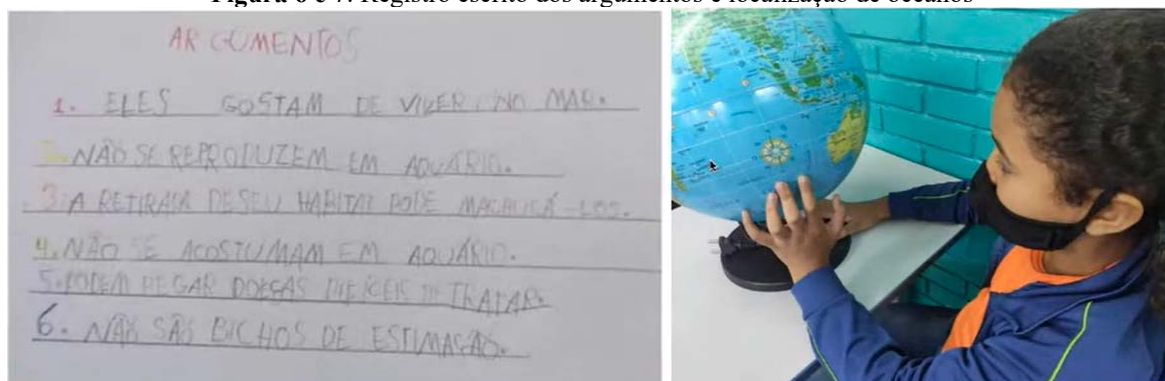
Em um outro dia foi realizada novamente a leitura do texto, no entanto, agora, com a estratégia de pausa protocolada para destacar elementos importantes. Após essa leitura, os alunos foram orientados a assinalar com lápis de cor palavras e trechos indicados pela professora com objetivo de localizar tanto informações explícitas, quanto dicas para auxiliar em algumas questões inferenciais. As crianças marcaram os nomes científicos da Dory e Nemo, os argumentos da tese central e as legendas das imagens, reforçando também algumas características desse gênero textual.

Figura 5: Localização de informações



Fonte: Arquivo da autora.

Em outro momento, foi construído coletivamente no quadro, com a professora como escriba, a escrita dos argumentos centrais do texto. Depois, cada aluno realizou seu registro individual. A explicitação dos argumentos centrais facilitou a compreensão global do texto. Dando sequência, através da releitura do 3º e 4º parágrafos, recuperou-se o assunto central de cada um, e ainda os países e oceanos em que vivem essas espécies de peixes. Eles puderam observar as imagens e legendas contidas abaixo desses parágrafos, o que ampliou a compreensão através das relações entre informações verbais e não verbais. Para a exploração da localização dos oceanos citados no texto foi levado para a sala um globo terrestre e as crianças puderam manipulá-lo.

Figura 6 e 7: Registro escrito dos argumentos e localização de oceanos

Fonte: Arquivo da autora.

Atividades desenvolvidas após a leitura

Nessa etapa, o aluno precisa ter condições de rever sua leitura, comprovar o que leu e verificar se atendeu os objetivos; por isso, foi recapitulado oralmente o assunto do texto através de perguntas orais e escritas com objetivo de avaliar a compreensão leitora e ainda se verificou se as hipóteses iniciais registradas e fixadas no mural da sala foram confirmadas ou não. Essa ação possibilitou retomada e reconstrução do assunto global do texto.

Por fim, foram retomadas as características do local onde vivem esses peixes e aproveitou-se para explorar questões de vocabulário, como a expressão “suar um bocado”. Ao questionar as crianças sobre o significado dessa expressão, inicialmente as respostas se aproximavam do sentido literal da frase, contudo, após diálogos e confrontos de ideias chegaram à conclusão de que significava “ter que procurar muito”. Posteriormente a esse diálogo, houve a reescrita do parágrafo, substituindo a expressão do texto pelo significado compreendido pelo coletivo, verificando se o sentido se alterava ou não.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido mostrou a importância de planejar a leitura e de inserir os alunos em práticas de letramento. As crianças puderam experienciar momentos de leitura com um texto de divulgação científica, o que possibilitou aproximação com a cultura científica, com uma temática atualizada e contextualizada. Utilizar diversos suportes e diferentes gêneros proporcionou maior envolvimento e engajamento das crianças, além de desenvolver habilidades e competências para a compreensão leitora, capacidade argumentativa e maior riqueza de vocabulário. Ademais, verificou-se que um ensino contínuo e sistemático, tendo o professor

como mediador desse processo, pode tornar os alunos capazes de utilizar os recursos aprendidos na compreensão leitora e escrita de novos gêneros.

Essa experiência também leva à reflexão sobre a necessidade de repensar as práticas de leitura em sala de aula através do ensino de estratégias que envolvem não apenas o momento posterior à leitura, que deveria ser entendido como uma retomada de todo um trabalho que já foi desenvolvido anteriormente (antes e durante) para auxiliar as crianças a compreenderem o texto. Atividades sistemáticas de ensino de leitura requerem do professor um planejamento que considere as habilidades que podem ser desenvolvidas a partir das características do gênero textual trabalhado, e, ao propor estratégias de ensino da leitura desde o ciclo de alfabetização, o professor permite que o aluno aprenda a aprender.

Referências

- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino, 19).
- CAFIERO, D. Saliência textual. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2014, p. 295-296.
- CAFIERO, D; BETHONICO, J; MONTUANI, D. **Leitura na alfabetização, vol. 4**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2018.
- COSCARELLI, C. V. Estratégias de leitura. **Letra A**, Dicionário de alfabetização, Belo Horizonte, ano 2, n. 8, p. 03, out./nov. 2006. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2006_JLA08.pdf. Acesso em: 09 set. 2023.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa Alfabetiza Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- KLEIMAN, A. B. Compreensão leitora. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFGM/Faculdade de Educação, 2014, p. 61-62.
- LEIBRUDER, A. O discurso de divulgação científica. *In*: BRANDÃO, H. N. (org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 229-253.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre as autoras

Simone Regina Pinto Pereira: Mestranda em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais, Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (2020), em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pelo CEPENMG (2013) e graduada em Pedagogia (2011). Servidora pública das redes municipal de Belo Horizonte e estadual de Minas Gerais, professora alfabetizadora, no presente momento exerce a função de Coordenadora Pedagógica Geral. Atuou como supervisora bolsista no Subprojeto Pedagogia - Anos Iniciais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES (2018-2019) na UFMG. Em 2021 participou de um Projeto de Extensão: Laboratório de Alfabetização e Letramento - LAL: produção, análise, usos e mediações com jogos e recursos didáticos para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética da UFMG em parceria com a escola em que leciona. Neste mesmo ano atuou como Coordenadora Alfaleta com ações de formação em Alfabetização e Letramento aos docentes da rede municipal de Belo Horizonte.

E-mail: srppereira@yahoo.com.br

Daniela Freitas Brito Montuani: Professora na Faculdade de Educação da UFMG. Mestre e doutora e em Educação pela UFMG onde também realizou sua graduação em pedagogia. É pesquisadora e atualmente vice-diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FAE/UFMG, e integra o Grupo de Pesquisa em Alfabetização - GPA/CEALE. Foi formadora e coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (MEC), pela UFMG. Atuou como avaliadora em Programas como PNBE e PNLD – obras complementares (MEC). Coordenou o subprojeto Pedagogia - Anos Iniciais, do Programa Institucional de Iniciação à Docência -PIBID/CAPES (2018-2019), na UFMG. Coordena o Laboratório de Alfabetização e Letramento LAL/Ceale/FaE/UFMG (2017-atual). Membro da Associação Brasileira de Alfabetização - ABALF. Atua principalmente nos temas relativos à alfabetização e letramento, políticas públicas de alfabetização e mediações pedagógicas com jogos e recursos didáticos para aprendizagem inicial da língua escrita.

E-mail: danielamontuani@ufmg.br